

2. Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional

El valor que se otorga a lo pedagógico en la conciencia de los profesores, educadores y demás participantes en la praxis de la educación profesional, es más bien reducido. Los pedagogos profesionales generalmente se definen a sí mismos, ante todo, de acuerdo a su especialidad (por ejemplo, ingeniero industrial, de la construcción, etc.), considerando frecuentemente a su competencia pedagógica como a una capacidad proveniente de las dotes naturales (“que se tiene o no se tiene”) o que, en el mejor de los casos, se puede lograr sometándose al “blanqueo rápido en pedagogía” (por ejemplo, cursos de cuatro semanas para calificarse como educador), “blanqueo” que constituye una forma no precisamente atípica de la pedagogía profesional. Incluso en el caso de la formación de profesores de escuela profesional que, en sentido curricular, es la forma de formación pedagógica profesional más desarrollada, estructurada y estudiada científicamente, tampoco parece haberse logrado, a fin de cuentas, y en las proporciones requeridas, una penetración pedagógica ni en la concepción ni en la praxis de los egresados de estos cursos. Más bien, si lo consideramos más de cerca, el carácter científico de la formación de profesores de escuela profesional se presenta como una estrategia que ha situado muy decididamente en primer plano los aspectos de especialización, dejando poco espacio a la formación pedagógica de orientación práctica, es decir:

“la formación se secciona en dos fases, de las cuales la primera está depurada de toda praxis educativa, mientras que la segunda se halla igualmente libre de reflexiones pedagógicas y sociológicas sobre las condiciones de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje” (Voigt 1977, p. 238).

Si el carácter científico y especializado que en las universidades se asigna a la formación de pedagogos para la educación profesional, muestra ser la causa primaria de una insuficiente orientación y cualificación pedagógica, también se

constatan resultados similares entre educadores asesores en las empresas. Esto se debe al hecho de que para ellos solo se ha previsto en medida absolutamente insuficiente una correspondiente cualificación pedagógica insuficiente: para los educadores empresariales en forma de seminarios pedagógico laborales de cuatro semanas, y para los asesores en modalidades de formación pedagógica adaptativa, seminarios y cursos similares, que no están regulados con precisión.

La predominancia de la formación especializada privilegia una actitud más bien tecnológica y racionalista frente a la tarea pedagógica en cuanto profesores de escuela profesional, educadores o asesores en la empresa. “El aspecto especializado, técnico-instrumental, de la actividad formadora se halla en primer plano. A su vez, la actividad social-comunicativa, que va más allá de lo técnicamente necesario, de lo directamente funcional, es considerada como un lujo, como pura pérdida de tiempo” (Gonon et al. 1988, p. 37). En otras palabras, una formación de carácter especializado o técnico no logra, por lo general, desarrollar una conciencia de la peculiaridad de los procesos pedagógicos, procesos que obedecen a leyes propias y que apenas permiten ser organizados de modo racional finalista. El “tipo de mentalidad tecnocrática”, tan difundido entre los pedagogos profesionales, parece ser en parte considerable el resultado de tal socialización y formación preponderantemente especializadas. Ulrike Büchner, quien en su estudio sobre profesores de escuela industrial identifica este tipo de mentalidad formalista (y que, a mi entender, lo expone demasiado unilateralmente como el resultado de una socialización de ascenso), describe de la siguiente manera la relación entre teoría y praxis que se halla en la base de esta actitud:

“Tanto la concepción de teoría como la de praxis se ven reducidas en lo que toca a su dimensión cualitativa, social: el criterio supremo es el respectivo “contenido” instrumental. La teoría alcanza entonces su status legítimo, sobre todo con miras a su función de garantizar una relación instrumental con la praxis; por el contrario, la praxis es reducida en cierto modo praxeológicamente, el área más o menos estática en cuya dirección se aplica la teoría. La praxis tiene entonces como contenido la realización efectiva de fines, que quedan fuera de la reflexión, así como la aplicación de medios aparentemente neutrales” (Büchner 1980, p. 281).

Sin embargo, no es solo la socialización preeminentemente especializada de los pedagogos profesionales lo que impide que se produzca una orientación genuinamente pedagógica. Tampoco la pedagogía profesional se ocupa demasiado, de una manera orientada a la praxis y fácilmente digerible, de los problemas rutinarios de la acción en la formación escolar y del taller, abandonando así el campo de ayudas prácticas de solución, con excesiva solicitud, a la bibliografía

asesora y recetaria donde se hallan dispuestas las estrategias racional finalistas, aunque sin hacer accesibles a una reflexión con base verdaderamente científica sus fines, presupuestos y sus (no pretendidos) efectos secundarios. La pedagogía profesional científica ha cobrado, en gran parte, mala fama precisamente porque ella – tal como lo formuló en una ocasión el pedagogo profesional de Gießen, G.P. Bunk – “solo ha reflexionado sobre la praxis o sobre las reflexiones de otros. Dicho de otro modo: la pedagogía ha descuidado en gran parte ‘echar una ojeada’ en la praxis, analizarla y controlarla, con el fin de lograr, a partir de los resultados, asertos o explicaciones unívocas que hacen posibles también predicciones para el futuro” (Bunk 1982, p. 18).

La predominancia de la formación especializada, con sus efectos orientados al desarrollo de una mentalidad formalista, por un lado, así como la reserva praxeológica de la pedagogía científica profesional, por otro, son responsables en la misma medida del escaso valor que se concede a lo pedagógico, tanto en la práctica de la educación profesional como en la conciencia de los pedagogos profesionales que participan en ella. Por ello, una orientación más pedagógica de la formación profesional presupone dos cosas:

1. una distinción más clara entre la acción técnica y la acción didáctica, es decir, entre el papel del técnico y el papel del pedagogo. Aquí se trata también de dejar bien claro qué lugar ocupa, o debería ocupar, el saber teórico didáctico dentro de la competencia de acción del pedagogo profesional; y
2. una preparación praxeológica más clara del saber pedagógico profesional, habiendo aquí que explicar primero si son posibles y tienen sentido las recetas didácticas, y dónde radican sus ventajas, y sus peligros.

2.1. El pedagogo profesional en cuanto especialista y en cuanto pedagogo

Desde el inicio de la discusión en torno a la calidad de la formación profesional en la República Federal de Alemania, que alcanza su punto culminante a principios de los años setenta, se ha impuesto definitivamente también en los modelos de formación para profesores profesionales y educadores empresariales, el convencimiento que, tanto la cualificación en la especialidad respectiva como la cualificación pedagógica de los pedagogos de la formación profesional, son igualmente responsables de la calidad de esta formación. Mientras que las “*Disposiciones sobre la aptitud de los instructores*”, del año 1972, fijaron niveles mínimos para el grupo de los instructores desde la perspectiva pedagógico laboral, para el de los profesores de escuela profesional, dentro de un acuerdo marco de la Conferencia de Ministros de Cultura de 1973, se establecieron los porcentajes

de los tres elementos de estudio, “orientación especializada profesional”, “asignatura electiva” y “ciencias de la educación”, en una proporción de 80:40:40 (en horas semanales por semestre). Con esta clave distributiva se trataba de garantizar que el profesor de escuela profesional fuera competente en una asignatura, aunque con ello se corriera el peligro de subordinar casi íntegramente la formación a los estudios especializados ya existentes en las universidades (ejemplo: el ingeniero) y de “reducir la imagen y ética profesionales a lo técnico; la función educadora del profesor, a la que habría de responder una cualificación pedagógica, desaparece aquí con excesiva facilidad del campo visual” (Lipsmeier 1983, p. 172 s.)

Es característico de la situación actual que, precisamente cuando se da una grave falta de futuros profesores en las asignaturas claves para la tecnología (técnica eléctrica y de metales), las burocracias ministeriales tiendan a reducir los porcentajes de estudio correspondientes a las ciencias de la educación con miras a conferir, aparentemente, “mayor atractivo” al estudio de profesor de escuela profesional y a incrementar la demanda por esta carrera. También la aceptación directa en la profesión docente de diplomados en ingeniería es muestra evidente de esta tendencia a “despedagogizar” el rol del profesor.

Frente a ello, siempre se ha reaccionado desde la teoría de la formación profesional, utilizando formulaciones más o menos claras. Entre los pedagogos profesionales hay consenso sobre el hecho de que no se debería limitar a la formación profesional a la mera cualificación técnica de los jóvenes o adultos jóvenes. Ya Fritz Blättner, en su didáctica para la escuela profesional que data del año 1958, asignó tareas mucho más amplias a la escuela profesional, a saber: la “tarea realista” que apunta a la “eficiencia”; la “tarea política” que apunta a la “responsabilidad”; la “tarea humanista, artístico social” con el fin de desarrollar la “capacidad de juicio y la receptibilidad” de los alumnos; finalmente, la “tarea religiosa” que apunta a robustecer la “conciencia y la fe”. Este amplio planteamiento de tareas responde a una larga tradición, cuyos precursores se hallan, entre otros, en los intentos de Kerschensteiner y Spranger por emancipar a la formación profesional como forma autónoma de educación. Con ello queda claro que también los profesores de escuela profesional – según lo formuló en una ocasión el Consejo Alemán de Educación – “(deben) perseguir en sus alumnos fundamentalmente las mismas metas generales de aprendizaje que los profesores de otras instituciones educativas” (Deutscher Bildungsrat 1970, p. 243).

Antonius Lipsmeier ha descrito este amplio horizonte de objetivos, referido al área de la formación profesional, con los conceptos de “*eficiencia profesional*” y de “*emancipación profesional*”. Con ellos hace referencia a lo siguiente:

Eficiencia profesional:

“En la fijación de objetivos se puede constatar un consenso –afirma-, pese a algunas diferencias en sus formulaciones y acentuaciones, en lo concerniente a la meta de la formación “capacidad de trabajo” o “eficiencia profesional”. La meta de formación “eficiencia profesional” también se formula sin ambages en la Ley de Formación Profesional (BbiG) de 1969: “La instrucción profesional ha de proporcionar, en el marco de un ciclo ordenado de formación, una formación básica profesional amplia, junto con las habilidades y conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional calificada. Habrá de posibilitar adicionalmente la adquisición de las necesarias experiencias profesionales (J 1, Párr. 2 BbiG)” (Lipsmeier 1982, p. 232).

Emancipación profesional:

“En el momento de precisar el concepto “emancipación profesional”, salen sin embargo muy pronto a la luz las diferentes concepciones respecto a la problemática de los objetivos: por un lado, emancipación profesional significa – en sentido estricto – desde una perspectiva pedagógica profesional, autonomía profesional en cuanto *suma de las cualificaciones* que son necesarias para salir triunfante en la vida laboral ateniéndose a las normas prescritas de rendimiento y pudiendo, simultáneamente, cuestionar estas normas; por otro lado – en sentido amplio -, el concepto “emancipación del hombre” comprende la autorreflexión y reflexión de las estructuras y procesos sociales con los objetivos de hacer solubles coacciones interiorizadas, de ampliar el margen de comportamiento de la persona individual, de hacer que las circunstancias que se oponen a un tal desarrollo puedan ser concebidas como modificables, y de capacitar al hombre a pensar y obrar racionalmente” (Op. cit, p. 233).

Tal definición del horizonte de metas de la formación profesional es también el requisito previo para comprender más diáfananamente la tarea del pedagogo profesional y determinar con mayor exactitud *el valor que corresponde a lo pedagógico* en este cuadro de tareas. Un análisis de los rasgos estructurales del rol de pedagogo profesional (características, acción didáctica, tendencias de desarrollo) permite a la vez que se evidencien las ambivalencias de este rol (ver. Fig. 9).

a) *La aproximación de lo especializado a lo pedagógico*

En un principio parece que no conllevaría mayores problemas poner en relación la meta de la “eficiencia profesional” con la competencia técnica del pedagogo profesional. Quien dispone por sí mismo de los conocimientos y destrezas

prácticos y tecnológicos propios de una profesión, debería hallarse en condiciones de transferir así los conocimientos, destrezas y modos de comportamiento que son considerados, respectivamente, como requisitos previos necesarios para el desarrollo de la eficiencia profesional en el alumno de la escuela profesional. Este modelo simple de un “desnivel pedagógico” entre el especialista y el todavía-no-especialista resulta por lo demás problemático en un doble sentido. Por una parte, para el pedagogo profesional se hace cada vez más difícil seguir siendo “experto” en su especialidad. La rapidez del desarrollo tecnológico, como consecuencia de la aplicación de las nuevas tecnologías en el mundo laboral, conduce a que los conocimientos especializados logrados en el pasado resulten anticuados con una rapidez cada vez mayor. Según la opinión de los expertos, los conocimientos de un ingeniero electrotécnico quedan anticuados en el curso de unos cuatro años (*Die Zeit* del 27-3-87).

El papel del pedagogo profesional en cuanto “experto” se halla sometido en consecuencia a un permanente proceso de erosión, por lo cual éste, de manera cada vez más intensa, tiene que esforzarse por mantener su competencia técnica, lo cual le supone una dedicación especial, dado que la labor formativa en la escuela y en la empresa discurre cada vez más desligada del desarrollo científico-técnico en el mercado laboral. Así es como el pedagogo profesional se halla, cada vez con mayor frecuencia, en la situación de “(tener que) transferir cualificaciones que él mismo tiene primero que apropiarse” (Wittwer 1987, p. 51). Esta situación produce, simultáneamente, en mi opinión, una aproximación de lo especializado hacia lo pedagógico en la formación profesional: las futuras exigencias de índole “técnica” solo podrán ser satisfechas si la formación profesional logra desarrollar personalidades que estén en condiciones, por su iniciativa propia, creatividad y autonomía, de responder a las cambiantes demandas que presentará el futuro.

Se podría formular como tesis, el hecho de que el rol técnico del pedagogo profesional se convertirá progresivamente en su rol pedagógico. Según ello, desaparecerían progresivamente las características y las figuras de acción didáctica ligadas a los aspectos del rol, aunque sin quedar plenamente absorbidas por ellos. La tensión interna entre las referencias técnicas y las pedagógicas en el rol de pedagogo profesional marcará en consecuencia su acción profesional también en el futuro. Por ello, es necesario que primero nos hagamos conscientes, de manera algo más diferenciada, de la estructura genuina y de la lógica interna de acción de ambos segmentos de roles.

Pedagogo profesional		
	Especialista	Pedagogo
Metas de aprendizaje profesional (horizonte de metas) de la educación profesional	-Eficiencia profesional -Competencia técnica	-Emancipación -Competencia social
Características	-Universalidad tecnológica -Manejo de objetos "externos" (dominio de la naturaleza) -Acción valorativamente neutra -Subordinación a una estructura objetiva	-Reflexividad individual -Trato consigo mismo y con otros (acción social) -Acción orientada a valores -Cuestionamiento crítico (competencia crítica)
Acción didáctica	-Reducción didáctica -Formación profesional orientada al contenido -Aprendizaje en cursos, orientado a la meta de aprendizaje -El pedagogo profesional como persona clave del proceso de aprendizaje ("administrador del saber") -Peligro de funciones latentes ("currículo secreto")	-Escenificación didáctica -Formación profesional orientada a la acción -Aprendizaje autodeterminado -El pedagogo profesional como moderador del proceso de aprendizaje ("acompañante") -Peligro de funciones latentes ("currículo secreto")
Tendencias de desarrollo	-Cuota de decaimiento de los conocimientos técnicos -Desespecialización del trabajo profesional -Erosión del rol del pedagogo profesional en cuanto especialista	-Subida de la importancia de las cualificaciones claves -Importancia de la competencia fuera de la especialidad -Subida de la importancia del pedagogo profesional en cuanto pedagogo

Fig. 9: El pedagogo profesional en cuanto especialista y pedagogo

b) Universalidad tecnológica *versus* reflexividad individual

La formación profesional está referida al dominio de las cosas, es decir, a la apropiación de técnicas, de métodos de elaboración, de cálculo y de construcción, cuya "efectividad" no es algo que depende de la voluntad subjetiva, de las condiciones y peculiaridades individuales de los que participan en ella. Si una

construcción, tras su terminación, funciona o no, es algo independiente de la competencia técnica, de la “eficiencia profesional” de los que la desarrollaron y acabaron. Por ese motivo, la pedagogía profesional se limitó durante largo tiempo a sistematizar, estructurar y didactizar la cualificación técnica. De aquí se han sacado paquetes de aprendizaje –cursos, libros de texto, series diagramadas y todo tipo de materiales de formación– cuya finalidad era “servir a pedir de boca” (es decir, de modo fácilmente comprensible) a jóvenes y adultos, los contenidos de su disciplina. Se partía del principio de que el saber tecnológico es universalmente válido, lo cual equivaldría a que esta forma de cualificación técnica es igualmente didactizable de modo universal.

Este supuesto de una universalidad tecnológica de la cualificación técnica prescindía totalmente de la necesidad pedagógica de una “adaptación”, es decir, de la idea de que no basta con didactizar de manera óptima el “mensaje” a transmitir, sino que éste también ha de ser acomodado a las “situaciones de los receptores” que, en cada caso, son individualmente diferentes. Una formación profesional que, irreflexivamente, amplía el supuesto de una universalidad tecnológica hasta una universalidad pedagógica, corre el peligro de ignorar precisamente las “competencias sociales”, también técnicamente relevantes, al igual que la “madurez profesional” de los formandos y discentes – un efecto que puede ser perfectamente intencionado, según sugiere G. Pätzold:

“Al argumento de que la escuela (profesional) ha de preparar para las futuras exigencias profesionales y sociales va ligado con frecuencia un concepto abstracto formal de aprendizaje, concepto que asocia la idea de que las unidades de conocimientos han de ser “únicamente pasadas a paladas” desde la cabeza del profesor a la del alumno. Este “amontona” luego los conocimientos en su cabeza, como si sus únicas actividades de alumno fueran la recepción, colección y ordenamiento. El hecho de que el aprendizaje es un proceso muy personal donde tiene lugar un intercambio de reflexiones, informaciones y opiniones, personalmente importantes, es algo que raras veces aparece en este campo de visión. La capacidad de aprendizaje es reducida a un aprendizaje dirigido que domestica el comportamiento curioso y doma el placer de preguntar. Todo esto, en el contexto de la discusión en torno al “currículo secreto” de la escuela, ha sido clasificado como una importante protección frente al peligro de que demasiadas personas aprendieran demasiadas ideas, las cuales podrían amenazar la estabilidad de los sistemas de orden y las estructuras de poder sociales” (Pätzold 1982, p. 804).

No universalidad, sino “reflexividad individual” es el requisito para un aprendizaje en cuyo decurso puedan desarrollarse, a fin de cuentas, la “madurez profesional” y la “competencia social”. Aquí se trata del desarrollo de potencia-

les subjetivos, es decir, de un programa que, en sus objetivos, remite a un *concepto de educación* tal como él fue originariamente formulado en la Ilustración. De acuerdo con esta tradición ilustrada, la educación siempre fue concebida en un sentido más amplio, como una forma de desarrollo de la personalidad que va más allá de la cualificación sólo referida al futuro puesto de trabajo. Para que se pueda lograr tal formación profesional es necesario, sin embargo, una cierta apertura y falta de planificación del proceso de aprendizaje, con el fin de garantizar espacios libres en los que se puedan articular los alumnos, consultar y evaluar sus propias experiencias, y ensayar nuevas orientaciones y modos de comportamiento: “Las medidas pedagógico didácticas habrían de estimular y mantener en funcionamiento un tal proceso de adquisición de conocimientos cuya característica es la aceptación de la objetividad y la reflexión de la subjetividad. Esto puede ocurrir (...) de forma que la adquisición de experiencias sea, a su vez, organizada como proceso experimental” (Kade/Geissler 1980, p. 58).

c) Diversas cualidades del trato

La tradición de la acción pedagógico profesional está, además, fuertemente marcada por la conformación de objetos, en el sentido de elaboración de materiales y dominio de la naturaleza, tal como fue típica de la producción artesanal durante siglos. Ciertamente que hoy “con el progreso de la mecanización y automatización, el hombre se distancia cada vez más, tanto temporal como materialmente, del proceso de producción; un proceso que, respecto a un número cada vez mayor de funciones y a lo largo de fases cada vez más prolongadas, discurre de manera autorregulada sin ninguna intervención del hombre” (Lutz 1983, p. 26). Es decir que la intervención directa en el proceso es cada vez menos necesaria, aunque, en mi opinión, con el desarrollo tecnológico, la “imagen mecanicista de la vida” (Capra 1988, p. 107), con su ilusión de la conformalidad y factibilidad externas sobre un nuevo nivel, me parece experimentar más una estabilización que un cuestionamiento. La personalidad y las relaciones humanas, por el contrario, se desarrollan de acuerdo a una propia dinámica interna que la pedagogía ha descrito múltiplemente en su historia con el concepto de “madurez”. Con ello también se hizo evidente que la acción pedagógica no puede ser organizada como proceso tecnocrático, como configuración e intervención, sino que hay necesidad de formas “más cautelosas” del diálogo, de la interpretación sustitutiva, del acompañamiento y la ayuda a autobúsqueda, si es que se quieren lograr procesos educativos que desarrollen la madurez y la competencia social.

Aquí no se ha de ignorar que, para el desarrollo de estas competencias, es la realidad misma de la información y del trabajo la que, en último término, pone a disposición, o retiene, las condiciones decisivas. Una “humanización” de estas

condiciones la hace posible también una pedagogización del aprendizaje y del trabajo profesional. En este contexto, podemos partir de que las condiciones expuestas a continuación, significan condiciones favorables para el desarrollo y práctica de madurez y competencia social:

- “transparencia de la política empresarial
- transparencia de la gama de productos y servicios
- transparencia de la organización del trabajo
- complejidad de la organización del trabajo
- problematicidad de la tarea laboral
- libertad de decisión
- libertad de información
- libertad de comunicación
- libertad de cooperación
- libertad de distribución del tiempo” (Münch 1984, p. 141 s.).

En el curso de la transformación tecnológica, parecen ser cada vez más numerosas las empresas que precisan que sus colaboradores dispongan también de capacidades para el tratamiento de las nuevas situaciones tecnológicas y sociales. El discurso de las “nuevas culturas empresariales” (Jeserich 1989, p. 68) encierra una concepción del desarrollo de organizaciones y reservas humanas que apenas si tiene algo en común con los viejos modelos burocráticos de poder y de dirección de empresas. Lo que ahora se exige es un comportamiento de la dirección que movilice la cooperación y las reservas individuales, y que reduzca el propio control: “Solo quien se conciba a sí mismo como parte del proceso, y no como eminente domador de un latente grupo de fieras, podrá experimentar lo que significa esta nueva comprensión. En la medida en que uno se inserta a sí mismo en ese proceso, se pierde también el temor a que se le escape el desarrollo. Se aprende a dirigir el proceso desde dentro. Sólo entonces se siente cómo se puede dirigir un proceso de manera óptima, y se cobra poco a poco valor para confiar en ello” (Op. cit., p. 76). El potencial de flexibilidad de las nuevas tecnologías favorece, pues, en muchas áreas el desarrollo de organizaciones laborales que responden tanto a la demanda de humanización del trabajo como a formas de trato en la empresa, legitimables desde una perspectiva genuinamente pedagógica. Hay indicios de que esta fase “blanda” de la política de cualificación tendrá repercusiones fundamentales en la formación profesional, es decir, sobre la enseñanza y aprendizaje en la escuela y en la empresa. Pese a la justificada euforia no hay por ello que olvidar “(...) que el alto potencial de flexibilidad en la organización laboral de que disponen las nuevas tecnologías hace también posible su revisión; que junto a este tipo de racionalización todavía siguen existiendo otras formas de utilización de las técnicas orientadas a una organización

taylorística del trabajo; y, finalmente, que el nuevo tipo de racionalización no se impone de manera natural y por necesidad” (Baethge 1987).

d) Neutralidad de valores *versus* acción orientada a valores

Los objetivos pedagógicos de la formación profesional no se puede derivar en último término de un análisis “libre de prejuicios” de la realidad. De modo distinto a como ocurre en el caso de la profesión de un técnico o ingeniero, que puede derivar las pautas de éxito y los fines de su acción profesional de la calidad técnica, controlable, del producto, el pedagogo está obligado a atenerse a criterios de éxito que resultan del logro del proceso de formación. Estos criterios son interpretables, están expuestos a un interés social diferente, siendo codificables –provisionalmente– solo dentro de un consenso histórico. Las formulaciones correspondientes las hallamos en planes marco de enseñanza, leyes, disposiciones educativas y otros documentos similares; por necesidad son abstractas, precisando de la concretización y realización a cargo del pedagogo individual. En último término, su realización depende de la autoconcepción ético profesional del pedagogo quien, por este motivo, necesita una amplia orientación pedagógica que no puede ser sustituida por analogías tomadas de su disciplina técnica. Se trata aquí de una “toma de posición” a favor del grupo de la formación profesional, para el que habrá que utilizar y ampliar posibilidades educativas. Precisamente en el campo de la formación profesional, esta orientación hacia valores se enfrenta también con límites políticos que afectan a la estructura social y a la desigualdad de posibilidades educativas en nuestra sociedad. En este sentido, Wolfgang Lempert se pronuncia a favor de:

“(…) que se haga conscientes a los futuros pedagogos profesionales de las diferencias existentes entre los procesos educativos según se trate de niños de clase media o inferior, en cuanto diferencias entre la mayoría de ellos y la mayoría de sus futuros alumnos y aprendices, y en cuanto diferencias que se deben a condiciones sociales de poder; y ello con miras a motivarlos para que se distancien de los prejuicios de la clase media y se comprometan entonces con los intereses de los trabajadores dependientes” (Lempert 1974, p. 312).

e) Subordinación *versus* cuestionamiento

Entrenamiento profesional significa per se también una discusión crítica de una estructura objetiva, pero también aceptación o apropiación de algo extraño, conteniendo por ello un momento tendencialmente contrario a la autodeterminación. Por ello, en la teoría de la formación profesional y en la discusión didác-

tica dentro de este proceso de análisis crítico se vio, con toda razón, que radicaba allí una parte esencial del verdadero proceso de formación. Así es como Theodor Litt definía la total subordinación a una cosa como el esfuerzo decisivo del que luego derivará una “repercusión educativa”:

“Cuanto menos pueda descubrir el Yo de sí mismo en el resultado objetivo, tanto más firmemente podrá confiar en que, al esforzarse por lograr este resultado, también se ha hecho avanzar a sí mismo, que se ha “formado” verdaderamente. A la “enajenación” que se consume al abrazar una cosa, corresponde en la “educación” de la humanidad considerada como un todo” (Litt 1955, p. 94).

Litt también era de la opinión de que el proceso educativo es de índole dialéctica, es decir –utilizando en este sentido una formulación de Wolfgang Klafki– que es siempre comparable a un proceso de exploración recíproca, a saber, de la exploración de la cosa por el alumno y de la exploración del alumno por la cosa.

En la pedagogía profesional, las posibilidades de exploración del aprendiz y del alumno se enfrentan en algunas áreas cada vez con más límites que, entre otras cosas, tienen que ver con la “naturaleza de la cosa”. Así, por citar un ejemplo, para adquirir competencia en electrotecnia se necesita un método muy gradual que vaya “abriendo” paso a paso los contenidos al alumno, aunque sin olvidar que existen áreas que quedarán cerradas para él (por ejemplo, nuevos procedimientos electrónicos).

Las “repercusiones educativas” que emanan de la cosa son modestas. La tesis de Litt sobre esta repercusión educativa ya había perdido actualidad incluso en el momento de su aparición, particularmente por el hecho de que la configuración de “la cosa” en ella expuesta, con toda la competencia artesanal que implicaba este concepto, apenas si podría ser ya considerada como modelo adecuado para la realidad laboral del obrero industrial dentro de la producción distributiva del trabajo. Sin embargo, hasta el día de hoy no se ha aclarado si precisamente el desarrollo de cualificaciones ampliamente aplicables no presupone un aporte estructural cognitivo y social, que solo puede ser desarrollado a partir de objetos “atípicos” que no se volverá a encontrar necesariamente en la situación laboral posterior.

El desarrollo pedagógico de competencia social se ve situado ante problemas especiales cuando la “cosa” no da pie para preguntas adicionales, análisis propios, etc. Sin embargo, este es el caso, por fortuna, en menos disciplinas de las que a veces se supone. Aunque, por otro lado, también es problemática la ten-

dencia que se puede observar a la descualificación en determinadas áreas; aquí se priva a los alumnos, por razones que a final de cuentas hay que buscar en la organización del trabajo, de penetrar en áreas que serían accesibles a una exploración “cuestionante”, crítica. Por ello, no se debe pasar por alto que la insinuación de que existe una “estructura objetiva” también encierra en sí el peligro de que se piense poder solucionar cuestiones de la organización laboral “de acuerdo a leyes objetivas”. Esta concepción es, sin embargo, errónea.

Por el contrario, el desarrollo y la aplicación de la técnica constituyen un proceso social que, en cuanto tal, es “configurable” sobre la base de intereses sociales. “La técnica no se ve influenciada por las condiciones sociales solo en su aplicación, sino ya en sus principios internos. Lo que, por ejemplo, puede ser considerado como solución técnica ‘lograda’ (...) depende en consecuencia de parámetros culturales, estando marcada por la forma de la convivencia social de las personas” (Rauner/Heidegger 1989, p. 215). No tanto la “repercusión educativa de la cosa”, sino la “configuración de la cosa”, es decir, de la técnica, constituye hoy la categoría esencial de una formación técnica orientada al futuro.

f) Modelos de acción didáctica

El pedagogo profesional, de orientación preferentemente técnica, se inclina con frecuencia a configurar la clase o la instrucción casi exclusivamente a partir de la estructura objetiva. “La instrucción es, al igual que la clase, una enseñanza insistente, donde a la enseñanza se suma la preocupación por que lo transferido pase también a ser propiedad permanente del alumno” (Schelten 1983, p. 84). Esta “preocupación” se expresa en una configuración, generalmente reducida, estructurada y graduada, en sentido didáctico, de las unidades de aprendizaje, siendo el control provisional y las fases de aplicación quienes tienen que provocar la necesaria reacción por parte del alumno. El pedagogo profesional hace las funciones de un administrador de los conocimientos. Con competencia técnica se esfuerza por impartir la clase o la instrucción a los alumnos de manera que éstos puedan “digerirla” lo más fácilmente posible, es decir, comprenderla. Los aprendices son en, primera lugar, “objetos” receptores de los esfuerzos didácticos a ellos dirigidos.

Las funciones latentes de tal aprendizaje profesional, que obedece exclusivamente a un enfoque centrado en el profesor, se reflejan en el hecho de que los alumnos deben “aprender” la adaptación a lo previamente dado, la aceptación de lo previamente pensado, y la reducción de los propios esfuerzos por hallar soluciones. En vista de la ventaja que el profesor lleva al alumno en conocimientos técnicos, éste último será siempre considerado exclusivamente como alguien

que tiene que reducir esa ventaja. Esta concepción tradicional del aprendizaje reduce al alumno a un *homo scholasticus* – en términos de J. Grell-, es decir, a un ente “... que no hace otra cosa que atiborrarse de bienes educativos y de reproducirlos cuando se presenta la ocasión”. Detrás de ellos está la imagen de que “*el homo scholasticus* funciona como una esponja: se la apreta para que aporte rendimientos” (Grell 1974, p. 70). Como elementos de la concepción tradicional del aprendizaje, Ch. Scheilke (1982, p. 31 s.) identifica, además, las siguientes ideas:

- “Los alumnos aprenden solo obligados a ello;
- los alumnos no aprenden si no son instruidos por profesores. El aprendizaje es abstraído a la responsabilidad del alumno”; y
- “los alumnos han de haber aprendido primero algo antes de abrir la boca”.

El modelo de acción didáctica que emana de esta concepción tradicional de aprendizaje asigna al pedagogo profesional el papel clave dentro del proceso de aprendizaje. Él es el administrador de los conocimientos, o bien – en términos de Paulo Freire – el “inversor” de imposiciones de ahorro en el marco de una “concepción bancaria” de la formación y educación, que él describe como sigue:

“La transmisión, en la que el profesor hace las funciones de transmisor, lleva al alumno a aprender mecánicamente de memoria el contenido transmitido. Pero todavía peor es el hecho de que, como consecuencia de ello, los alumnos son convertidos en ‘contenedores’, en ‘vasijas’ que han de ser ‘llenadas’ por el profesor. Y cuanto más se dejen llenar esas vasijas, mejor alumnos serán.

Así es como la educación se convierte en una especie de ‘imposición de ahorro’, siendo aquí el alumno el ‘objeto de la inversión’, y el profesor el ‘inversor’. En lugar de comunicar con el alumno, el profesor emite comunicados, hace ‘aportaciones de capital’ que los alumnos aceptan pacientemente, aprenden y repiten de memoria. Tal es la ‘concepción bancaria’ de la educación, donde el radio de acción otorgado a los alumnos sólo llega hasta aceptar las aportaciones, ordenarlas y amontonarlas. Tienen, ciertamente, la posibilidad de convertirse en coleccionistas o catalogadores de las cosas que amontonan. Pero, a fin de cuentas, son las personas mismas quienes, a falta de creatividad, cambio y conocimientos, terminan por ser “archivadas” en ese sistema, bajo una dirección errada en el mejor de los casos. Puesto que sin indagar uno mismo, sin la praxis, los hombres no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento nace sólo a través de la invención y reinención, de la pesquisa impaciente, inquieta, permanente, plena de esperanza, a la que se vuelcan los hombres en el mundo, con el mundo y entre sí.

En la concepción bancaria de la educación, el conocimiento es una dote que es distribuida por aquellos que se consideran a sí mismo como sapientes, a aquellos otros que ellos consideran como ignorantes. Pero cuando se atribuye a otros ignorancia absoluta (...) se está entonces negando que la educación y el conocimiento son procesos de investigación. El profesor se muestra ante sus alumnos como su opuesto necesario. En cuanto considera la ignorancia como algo absoluto, está justificando su propia razón de ser. Los alumnos (...) aceptan su no saber propio como justificación de la existencia del profesor (...). La labor educativa habrá de partir de la solución de la contradicción alumno/profesor, conciliando ambos polos de esta contradicción, de manera que ambos se conviertan simultáneamente en profesores y alumnos. Una solución que, dicho sea de paso, no se hallará en la concepción bancaria. Muy al contrario – la educación de índole bancaria mantiene en pie esta contradicción con ayuda de las siguientes actitudes y prácticas(...):

- a) el profesor enseña, los alumnos son enseñados;
- b) el profesor es omnisciente, los alumnos no saben nada;
- c) el profesor piensa, sobre los alumnos se piensa;
- d) el profesor habla, los alumnos escuchan atentamente;
- e) el profesor castiga, los alumnos son castigados;
- f) el profesor selecciona e impone su elección, los alumnos la aprueban;
- g) el profesor actúa, los alumnos tienen la ilusión de actuar a través de la actuación del profesor;
- h) el profesor elige el plan de estudios, los alumnos (sin haber sido consultados) se adaptan a él;
- i) el profesor mezcla la autoridad del saber con su propia autoridad profesional que sitúa en oposición a la libertad de los alumnos;
- j) el profesor es el sujeto del proceso de aprendizaje, los alumnos son meros objetos.

No causa sorpresa que la concepción bancaria de la educación considere a las personas como entes adaptables, influenciables. Cuanto más ocupados se hallan los alumnos en amontonar los aportes de capital que les han sido confiados, tanto menos desarrollan esa conciencia crítica que surgiría tal vez en el momento en que ellos intervinieran en el mundo ´transformándolo. Cuanto más íntegramente aceptan el rol pasivo que les es impuesto, tanto más fuertemente tienden a adaptarse simplemente al mundo tal como él es, y a la fragmentaria imagen de realidad que se depositó en ellos” (Freire 1979, p. 57 ss.)

Lo que Paulo Freire enfoca con su crítica, es el extremo de una praxis de la enseñanza; y las consecuencias que de ello saca son igualmente extremas. Y sin

embargo, ¿no hemos de admitir que la distribución de roles, por él descrita, entre profesor y alumno, pese a toda exageración, representa una acertada caracterización de los modelos de acción didáctica todavía hoy más difundidos? Con frecuencia, precisamente a pedagogos profesionales que –como ya indicamos más arriba– se definen sobre todo recurriendo a su competencia técnica y, por ende, a su superioridad en los conocimientos, les resulta difícil imaginar que la transferencia de conocimientos a lograr en la formación tal vez se pueda conseguir con menos inputs de su parte y más movimientos indagatorios y actividades por parte de los alumnos. Ciertamente que en una forma de clase centrada en el profesor éste logra frecuentemente exponer más material, pero ello tiene importancia sobre todo para él mismo. Puesto que al final no cuenta cuánto se ha “dado” en clase, sino cuánto pudieron asimilar los alumnos y aplicar por cuenta propia. Y esta asimilación se logra tanto mejor cuanto más se incentiva a los alumnos, estimulándolos a la actividad y a movimientos indagatorios propios. La alternativa a la concepción tradicional del aprendizaje no significa por ello “derroche” del valioso tiempo de clase, sino una forma distinta de didáctica que, en lo que respecta al tiempo necesario para planificación y preparación, no es menos intensiva que la tradicional, aunque sí más flexible en la ejecución, y más adaptada a la situación educativa y más abierta. El profesor adopta aquí más el rol de un “moderador” o “acompañante” del proceso de aprendizaje, el cual discurre en su mayor parte de modo autorregulado, autoorganizado y orientado a la acción.

Aprendizaje orientado a la acción, o aprendizaje centrado en el alumno, no significan en absoluto un cambio radical de orientación, en el sentido de que en la escuela ya no haya que “enseñar” más. Más bien se trata de una superación y ampliación de la predominancia de formas de enseñanza de orientación técnica, habiendo que perseguir aquí una mezcla entre formas sociales y métodos de la enseñanza. Puesto que, como constata H. Meyer, “Una enseñanza, que no exige del alumno más que trabajo referido al tema, degenera en mero memorizar. Y una enseñanza que coloca unilateralmente la acción social en el centro, convierte a la escuela en una intranquila “caseta de proyectos”, o la reduce a un curso masivo en dinámica de grupo” (Meyer 1988, p. 103).

Para la pedagogía profesional, la cual siempre tiene en el punto de mira la “destreza profesional”, es decir, la transferencia de conocimientos específicos de la disciplina, de capacidades y habilidades, tiene en todo caso importancia el hecho de que, debido al desarrollo tecnológico, estos conocimientos técnicos sean cada vez menos “estables”. En vista de la cuota de “vencimiento” de los conocimientos técnicos, y de las tendencias hacia la desespecialización del trabajo profesional se plantea la cuestión de si la formación profesional no está obligada a apostar más por la transferencia de cualificaciones generales, no ligadas a la es-

pecialidad, entre las que, por otro lado, también se cuenta la capacidad de adquirir –autónomamente– cualificaciones específicas. En mi opinión, podemos contar, a mediano plazo, con que se produzca una cierta erosión del rol del pedagogo profesional en cuanto experto, una tendencia que, por lo demás, no creo que desemboque en la plena desespecialización de la formación profesional. El aprendizaje profesional seguirá siendo también en el futuro una transferencia de técnica, una exigencia que pide al mismo pedagogo profesional una continua formación ulterior en su especialidad. Paralelamente, el profesor de escuela profesional se verá más exigido en su rol de pedagogo, es decir, en su capacidad respecto a la iniciación, motivación y didactización de procesos de aprendizaje autoorganizados, así como respecto al asesoramiento y acompañamiento de la formación y cualificación del alumno individual. Para poder desempeñar este papel de manera competente, se precisa la profesionalización de competencias pedagógicas, lo cual significa algo más que el desarrollo de una conciencia en el sentido de la teoría de la educación. Junto al dominio de estrategias didácticas racional finalistas, aquí es también esencial la autorreflexión sobre el desarrollo de los propios modos de comportamiento pedagógico comunicativos.

2.2. Saber didáctico de la acción en la formación profesional

A continuación me voy a ocupar de la cuestión, central para la formación y la ulterior praxis profesional de los pedagogos profesionales, sobre “la manera más apropiada para que los futuros profesores lleguen a una orientación didáctica, no reducida, que los capacite para la dirección de acciones” (Schulz 1985, p. 57), y sobre el valor que aquí pueden tener las “recetas didácticas” (Grell/Grell 1987) en cuanto la forma de concreción didáctica más orientada a la praxis.

Ya el pedagogo humanista Erich Weniger distinguía entre teorías pedagógicas con diferente grado de diferenciación; así, al saber accional del práctico lo denominaba “teoría de segundo grado”, y al saber pedagógico científico, “teoría de tercer grado”; formas de conocimiento, ambas, que son superiores al saber ordinario sobre contextos pedagógicos (“teorías de primer grado”) (Weniger 1953, p. 16 ss.) Esta diferenciación tiene interés con miras a la cualificación didáctica de los pedagogos profesionales, en la medida en que hace evidente que existen formas diferentes y diferenciaciones teóricas de este saber didáctico, que se distinguen claramente entre sí, tanto en lo que respecta a su grado de diferenciación como a su relevancia directa para la acción. La problemática de la profesionalización de los pedagogos profesionales radica en el hecho de que el pedagogo de formación científica tiene que componerse al final una teoría ordinaria sobre la enseñanza y la formación, que posibilite actuar en situaciones concretas, puesto que la acción pedagógica “es ofrecida con las fuerzas de la perso-

Grados de concreción del Saber didáctico	Grado de diferenciación	Relevancia de la acción
Saber científico	Modelos analíticos diferenciados	Conciencia relacional
Saber accional práctico-profesional	Experiencias "Receptologías"	Recomendaciones para la acción
Saber cotidiano	Experiencias de vida; socialización propia	Orientación para la acción

Fig. 10: Grados del saber didáctico

na" (Gamm 1988, p. 77), e incluso las teorías científicas resultan operantes sólo al ser transmitidas a través del saber ordinario y "empotradas" en él.

En la formación universitaria de los pedagogos profesionales se acentúa la transferencia de modelos científicos y de teorías didácticas básicas que, en último término, apuntan a la meta de exponer la multiplicidad de los factores que determinan el acontecer de la clase o la acción formativa, tales como metas, contenidos, métodos, medios y requisitos socioculturales y antropógenos, dentro de sus recíprocas relaciones científicamente fundamentadas. Esta transferencia con frecuencia da lugar a confusión, puesto que los modelos didácticos, provenientes de la teoría educativa, de la teoría del aprendizaje y de la información, se basan en diversas hipótesis y conducen a diferentes conclusiones. Muchas veces se ha criticado esta multiplicidad de enfoques didácticos teóricos, aunque al hacerlo se ha pasado por alto la circunstancia de que solo a través del conocimiento de diferentes concepciones de lo que significa aprender, las cuales son regidas por hipótesis, también diferentes en sentido científico teórico y político educativo, puede surgir una conciencia relacional profesional, que evite ser utilizada superficialmente y sea capaz de legitimar una acción sobre la base de determinaciones ético profesionales propias.

Por ejemplo, si la acción didáctica –pedagógico profesional– se ha de orientar únicamente a una transferencia lo más fluida y efectiva posible de informaciones, tal como ello está previsto en concepciones de índole cibernética, teórico informativa y, en parte, también en la temprana teoría del aprendizaje, hay que recordar que, muy al contrario, las concepciones didácticas de índole teórico educativa hacen firme hincapié en el hecho de que la cualificación sin educación

(*Bildung*), es decir, sin incluir las demandas subjetivas de desarrollo, constituye una inadmisibles reducción del aprendizaje, puesto que jamás se podrán poner íntegramente a disposición del sujeto las condiciones del proceso de aprendizaje en el sentido de una configuración racional finalista (Blankertz 1975, p. 51). Una concepción tecnológica de la formación –para citar el resumen que hace G. Kutsch de la teoría de la formación de Blankertz– “es un contrasentido (...), puesto que el tema de la pedagogía, la educación, excluye precisamente todo aquello que sueña a instrumentalización: el disponer del hombre de modo totalmente determinante. Quien tienda a una acción educativa sólo en cuanto acción técnica – sin que importe si ello ocurre en la planificación didáctica o en el asesoramiento científico de la política educativa – carece de la justificación pedagógica, al menos considerado desde la tradición del pensamiento europeo sobre educación” (Kutsch 1989, p. 10). La consciencia relacional didáctica, en cuanto uno de los

Posiciones sobre la relación didáctica / método			
	Primado didáctico	Interdependencia	Implicación
Representante	Weniger, Klafki	Heimann, Otto, Schulz	Blankertz
Paradigma de base	Teoría de la formación, hermenéutica	Teoría del aprendizaje, teoría estructural, racionalismo crítico	Posición mediadora consensuable
Tesis	El análisis didáctico determina el valor educativo en el contenido de la educación y posibilita el análisis metódico	El método, como uno de los seis factores didácticos elementales que se encuentran relacionados en un contexto de implicación.	Doble punto de vista de la función constitutiva de contenido del método: a) cada método obedece a una decisión previa desde el contenido; y b) el contenido se puede exponer solo en base a un método.
Criterios de decisión para la elección de un método	Adecuación o apropiación al objeto; adecuación a la meta; adecuación a la persona	Parentesco cultural	Cuestiones prácticas rectoras: en qué perspectiva el objeto ha de ser expuesto al sujeto.

Fig. 11: Posiciones didácticas sobre la elección de métodos

requisitos para la acción profesional “reflexiva”, ha de garantizar por ello que todas las decisiones prácticas de la enseñanza y de la formación sean relegadas a una comprensión del proceso de aprendizaje fundamentada desde la teoría de la formación. Para ello es un requisito esencial, sin la menor duda, la discusión crítica de las diversas teorías didácticas.

Solo a través de una formación científica de esta índole se podrá, por ejemplo, dar respuesta con fundamentación didáctica a la cuestión relativa a la elección de métodos, en el entendido de que tal pregunta se halla en una relación recíproca constitutiva con la cuestión sobre el contenido (comp. Fig. 11). Las diversas posiciones sobre la relación entre didáctica y método – tal como ellas quedan expuestas en la figura precedente – no las podemos comentar aquí en detalle; sobre ello volveremos en el apartado tercero del presente trabajo. Es importante, sin embargo, recordar que en la historia de la pedagogía se han defendido diversas tesis en torno a la cuestión sobre cómo optimizaba la pesquisa hermenéutica del contenido educativo de un objeto de enseñanza, abogando consecuentemente por una elección de métodos adecuada al objeto, a la meta y a la persona, en tanto la didáctica proveniente de la teoría del aprendizaje “reducía” los métodos a los llamados, entre otras cosas, “factores elementales” de la enseñanza. H. Blankertz, con su concepto de la cuestión metódica rectora, adoptó frente a ello una posición en cierto sentido intermedia, al partir del hecho de que la perspectiva desde la que se mira didácticamente un objeto, también es constitutiva para la cuestión sobre qué método es el más adecuado para tratarlo.

Sin embargo, se ha criticado en numerosas ocasiones tales enfoques de fundamentación en torno al desarrollo científico de la conciencia relacional didáctica, estando aquí en primer plano el empeño por relacionar la preparación didáctica del profesor lo más directamente posible al nivel de los conocimientos práctico profesionales de la acción. H. Meyer, por ejemplo, justifica el enfoque praxeológico de su libro remitiendo al hecho de que “al principiante profesional que se ha de preparar para las primeras horas de clase de su vida, no le sirve mayormente el que se le ofrezcan teorías didácticas sumamente diferentes como ‘auxilios para la problematización’ de esta tarea. Puesto que él todavía no ha aprendido a interpretar estas teorías didácticas, en su mayoría altamente exigentes, con miras a su propia situación en la clase, agradece el que se le ofrezcan consejos fundamentados y crítica referida a la situación” (Meyer 1980, VIII). De modo similar fundamentan Jochen y Monika Grell sus “recetas para clase” al constatar lo siguiente: “El error que se comete al pasar desde la formación científica a la praxis, se debe a que la teoría, para no internarse en un terreno hostil, deja solo al practicante. Y así es como éste se pone en marcha, sin una descripción exacta del camino y sin ideas claras de lo que ha de hacer en el campo de la praxis. En caso

de que sea modesto, será recibido benévolamente por los habitantes de 'praxilandia', que pronto tratarán de convertirlo en uno de los suyos. Tendrá que abjurar de todo lo teórico y adaptarse a los usos prácticos" (Grell/Grell 1987, p. 17).

Como problema no se plantea, pues, tanto la mediación de conocimientos científicos de didáctica, sino más bien la cuestión sobre cómo trasladar éstos al nivel de los conocimientos práctico profesionales de la acción para suavizar la discrepancia de experiencias entre teoría y praxis. En este contexto, el "enfoque de las recetas" me parece un intento razonable de superar esta distancia, supuesto que se apliquen las recetas como lo que son: hipótesis basadas en la experiencia "que se pueden – y no necesariamente – utilizar en la praxis para hacer predicciones y para dirigir racionalmente la propia acción (Grell 1978, p. 271). Este mismo autor constata lo siguiente:

"Lo que hace el médico es, en principio, lo mismo que hacen los científicos para examinar asertos generales. Las recetas no son otra cosa que hipótesis operacionalizadas, referidas a un caso concreto. O bien: una hipótesis científica no es otra cosa que una receta de interpretación o acción que ha de ser válida para un grupo mayor de individuos. Formular recetas o hipótesis, y ello con tal precisión que sea posible el control de si ha tenido efecto lo predicho, es el principio básico de todo procedimiento científico-experimental. Así pues, cuando digo: 'Este aserto es una receta' estoy diciendo con ello: 'Este aserto es una hipótesis que tiene que ser examinada siempre de nuevo'. Y si defiendo la opinión de que en pedagogía no puede haber receta alguna, entonces estoy negando por principio que las cuestiones pedagógicas puedan ser examinadas y respondidas científicamente. Quien se opone a dar recetas se está negando a la vez a formular asertos que serían falsificables. La receta es 'mejor no digo nada, entonces estaré seguro de no haber dicho algo errado'. Un médico que procediera de este modo no haría a sus pacientes ninguna prescripción para su curación, por temer que, al hacerlas, se le pasara algo por alto. Ciertamente que en algunos casos concretos es oportuna tal reserva. Pero el hacer de ello una regla – una receta – significa en sus consecuencias convertir a la ciencia de la medicina en un juego sin importancia práctica. Si no hay médicos que apliquen las recetas científicas de interpretación y tratamiento para la curación de los enfermos, entonces no hay razones para que los médicos se ocupen en su estudio precisamente de la ciencia de la medicina. Sería mejor que aprovecharan esa dura etapa de formación para hacer un viaje por el mundo o tocar en un grupo de rock o gastar de alguna otra manera el dinero de sus padres. E igualmente podemos preguntarnos por qué los estudiantes para profesores han de estudiar psicología y pedagogía, si luego se les prohíbe formular, desde esta materia de aprendizaje, recetas para la acción (hipótesis)" (Grell 1978, p. 271).

Pese a todo no son muy bien vistas las recetas en la pedagogía científica, aunque a veces se tiene la impresión de que su condena se basa en la falsa apreciación de que ellas pretenderían sustituir los diferenciados modelos didácticos analíticos. Esta apreciación carece, en mi opinión, de fundamento. Las receptologías de Hilbert Meyer y Jochen y Monika Grell obedecen más bien a la intención de proveer “recomendaciones para la acción” al saber práctico-profesional y, por así decir, de “acoplarlas” a la didáctica científica. Y, sin embargo, también hay reservas frente a estas directivas para la praxis, entre la que encontramos los siguientes pareceres:

- la enseñanza y la educación en cuanto acción interhumana no puede ser entendida como una “técnica para la adaptación de personas” (Th. Litt);
- las receptologías serían, en último término, “directivas normativas para la acción” (H. Blankertz), puesto que desligan de sus contextos originarios de acción las recomendaciones logradas a través de la experiencia, transfiriéndolas sin fundamentación a otros contextos;
- las recetas, en cuanto expresión de una praxis profesional anterior, servirían a fin de cuentas para la socialización dentro de una praxis existente, en lugar de contribuir a su transformación;
- las receptologías carecerían de base científica por no estar fundadas sobre los resultados de una investigación empírico-analítica de la enseñanza;
- las recetas favorecerían una praxis dogmática de la enseñanza por desconocer el verdadero acontecer didáctico (según Derup 1988, p. 106 s.);
- las recetas favorecerían la acción didáctica esquemática e inflexible, que en absoluto puede responder justamente a la unicidad, ambigüedad y complejidad de las situaciones pedagógicas (Grell 1978, p. 270); y
- las recetas serían expresión de un “modelo autoritario de formación de profesores”, ya que, en este caso, los “pre-pensadores” asumirían, en lugar de los profesores, la discusión crítica de las teorías científicas (Schulz 1985, p. 45).

Tal crítica a los enfoques receptológicos no tiene importancia en la medida en que remite al hecho de que las recetas, aplicadas mecánicamente, pueden conducir a formas irreflexivas de acción didáctica. Por ello, únicamente podemos asumir “responsabilidad” frente a las receptologías si existe previamente una conciencia relacional didáctica ya desarrollada (durante los años de estudio). En este contexto, ellas constituyen, en mi opinión, una forma ulterior del desarrollo del saber práctico-profesional de la acción. Aunque también es cierto que habrá que examinar si ambas formas de saber didáctico son realmente mediadas de la manera más racional dentro de esta “competencia” institucionalmente graduada. “En la lucha competitiva entre la pedagogía científica y las receptologías,

parecería que la primera fase es la de la pedagogía científica, mientras que en la segunda lo es más bien de la receptología, generalmente tildada de no científica” (Derup 1988, p. 105). Para la formación de pedagogos considero que tendría más sentido una cualificación didáctica que procediera más “inductivamente”, en el sentido de una integración entre la pedagogía científica y las receptologías.

El “argumento de la unicidad” de los críticos de las receptologías no es por lo demás muy convincente:

“En el fondo, el argumento de la unicidad es anticientífico, puesto que si hubiera de ser tomado en serio, habría que renunciar a la investigación científica, dado que no existen acontecimientos que se repitan de manera idéntica. Se podría entonces hacer a lo sumo consideraciones históricas, sin osar ningún tipo de pronósticos (hipótesis). Pero de hecho existen con frecuencia similitudes perceptibles entre acontecimientos únicos e irrepetibles. La ciencia consistiría entonces en reconocer, describir, explicar y, finalmente, predecir tales semejanzas. Y si se llega una vez a poder predecir elementos similares en acontecimientos en principio únicos, entonces ya no queda mucho camino para llegar a las recetas” (Grell 1978, p. 269).

El plano del saber práctico profesional de acción constituye un nivel central para los éxitos, la calidad y la profesionalidad de la pedagogía profesional (cf. Fig. 12). Por ello, una formación de pedagogos profesionales que omita mostrar, junto a una conciencia relacional didáctica con base científica, también estrategias concretas de acción a través de recomendaciones para la acción, tal como lo intentan las receptologías, yerra su cometido de preparar a los alumnos para una acción profesional en cuanto pedagogos. Los egresados dotados de una competencia didáctica únicamente de índole científica, se someten con excesiva rapidez –por faltar estrategias concretas de acción– a la fuerza normativa de los procedimientos siempre practicados en la experiencia docente, o bien recurren a sus capacidades ordinarias o a su comprensión precientífica sobre la conformación de procesos del aprendizaje profesional. Todavía más difícil se presenta este problema al tratarse de la cualificación pedagógico profesional del personal educativo en la empresa. Dentro de las medidas de formación previstas para estos pedagogos profesionales (cursos para la obtención de la aptitud docente), con frecuencia solo es posible en sus comienzos la mediación de una conciencia relacional didáctica. La “recaída” en las rutinas educativas de la praxis empresarial, así como la funcionalización “por sustitución” de las reservas práctico rutinarias de conocimientos, es algo generalmente preprogramado (cf. Arnold 1983).

Con el desarrollo de una conciencia relacional didáctica y de la orientación concreta de la acción práctico profesional, todavía no se ha asegurado lo suficien-

te, ni mucho menos, el éxito pedagógico de los pedagogos profesionales. Ciertamente que estos dos niveles, sobre los que habrá que adquirir el saber didáctico, constituyen requisitos importantes en el sentido de disponer de un saber pedagógico racional finalista, pero ello constituye solo una parte de la competencia pedagógica. Se necesita, además, especialmente para un enfoque de la formación profesional orientado a la acción, la autorreflexión del pedagogo que lo sitúe en condiciones, en situaciones de enseñanza y de formación, de incluir constructivamente su propia personalidad en el proceso de aprendizaje. Esto generalmente no se logra cuando las propias inseguridades, las orientaciones rígidas y los temores ante situaciones abiertas y no estructuradas, paralizan la acción propia o bien fluyen de modo incontrolado en el proceso de formación.

Pese a que el pedagogo profesional que opera de modo orientado a la acción, ocupa, en cuanto experto, una posición menos expuesta, su función central pedagógica queda sin embargo sin ser afectada por ello. Por el contrario, mucho habla a favor de que, precisamente cuando los alumnos y aprendices deben ser motivados a buscar vías propias para la solución de problemas, es decir, a correr el “riesgo” de la autoorganización social y del probarse a sí mismos, hay que esperar del educador un grado más alto de flexibilidad interior y de serenidad exterior. Por ello, la formación de los pedagogos profesionales tendrá que buscar modelos con miras a desarrollar la competencia propia y la competencia social de los pedagogos profesionales junto con su competencia técnica y didáctica (cf. Arnold 1986).

2.3. El aprendizaje de la acción en la formación profesional.

¿Una alternativa realista?

La crítica fundamental a la concepción tradicional del aprendizaje, que aún hoy sigue siendo en múltiples sentidos característica de la formación y de la enseñanza en la escuela profesional, frecuentemente es sentida como ilusoria. Particularmente los profesores de escuela profesional destacan, debido a sus condiciones marco especialmente restrictivas, situaciones tales como:

- planes prescritos de enseñanza y de materias,
- pocas horas de clase (solo unos días de escuela profesional),
- exigencias a la hora de los exámenes por parte de las cámaras o de las asociaciones profesionales y comisiones examinadoras, etc.
- pocos espacios libres para que se produzcan procesos de solución de problemas y cosas, en el sentido de un aprendizaje orientado a la acción, dado que estos procesos que requieren mucho tiempo.

La coacción a proceder de modo racional finalista con el poco tiempo disponible de aprendizaje es sentida justamente, en vista de tales condiciones, como opresiva. Para explicar mejor esta situación, es oportuno remitir al hecho de que, para la crítica a la “concepción bancaria” del aprendizaje arriba expuesta, es decir, a la mediación preplanificada, didáctica y metódica de conocimientos, no se trata de devaluar totalmente una concepción sin ofrecer una alternativa constructiva clara, al menos en sus lineamientos generales. Entre los objetivos a los que apunta esta crítica se puede citar:

- cuestionar el monopolio de una forma de enseñanza y aprendizaje,
- indicar sus límites, y
- sensibilizar respecto a sus efectos secundarios.

En términos de Horst Rumpf, esta crítica no pretende

“(...) negar su importancia y legitimidad a la concepción racional finalista de la enseñanza, en vista de la incuria del aprendizaje en las instituciones de enseñanza (de la que no se puede hacer responsables ni a profesores ni a alumnos en cuanto personas) y ante las demandas de aprendizaje que presenta la sociedad, no se debería discutir más sobre ello. Precisamente la enorme plausibilidad e importancia de la concepción racional finalista del aprendizaje, la única que promete ayuda en tantas y tan graves penurias escolares, podría sin embargo cegar a los que se ocupan de la enseñanza para reconocer sus límites” (Rumpf 1976, p. 52).

Hay que preguntarse, pues, por la plausibilidad y los límites de la concepción racional finalista, tradicional, del aprendizaje.

a) *Plausibilidad de la concepción racional finalista de la enseñanza*

La concepción racional finalista de la enseñanza se puede designar en otros términos como el enfoque que concibe el proceso de aprendizaje como camino hacia una meta, y el aprendizaje planificado y organizado como medio para la consecución del fin. Para que tenga éxito tal proyecto de aprendizaje racional finalista es necesario que

- estén claramente definidas las metas, y
- que los contenidos de las enseñanzas, sus métodos y medios, puedan ser considerados como “instrumentos” adecuados para alcanzar las metas definidas.

En este sentido tecnocrático, Felix von Cube hace la siguiente definición: “Por formación se entiende la dirección, corregida constantemente, de un receptor, hacia un comportamiento meta preestablecido” (Cube 1976, p. 12).

Las ventajas y “méritos” de esta concepción racional finalista de la enseñanza se pueden apreciar sobre todo en los efectos siguientes:

- determinación precisa de la meta

El profesor que planifica de modo racional finalista se ve obligado a determinar lo más claramente posible su meta o metas de aprendizaje. Para poder controlar tras la enseñanza si se han alcanzado tales metas, se recomienda formularlas de manera que ellas puedan ser verificadas. Formulaciones adecuadas son, por ejemplo, poder nombrar, contar, etc.

- exactitud en la preparación de la clase

Al describir el profesor de manera exacta y verificable las metas de su enseñanza, crea a la vez, para su propia planificación de la clase, los requisitos necesarios para examinar los aspectos metódicos y de contenido con miras a si ellos significan un aporte esencial a la consecución de esas metas.

- transparencia

Una preparación racional finalista de la enseñanza hace que la clase planificada y también de su decurso resulten transparentes para todos los participantes. Esta transparencia tiene también importancia para la motivación de los jóvenes. La clara orientación a la meta “(...) permite al joven, desde el inicio de la medida de formación, tener una idea precisa sobre lo que se ha de lograr. En el momento en que los discentes han comprendido una meta y la han aceptado para sí, hacen todo lo posible por realizarla. Además, durante la clase, esta meta debería estar siempre presente; en caso contrario, perdería su efecto en cuanto factor de motivación y dirección” (Pätzold 1982, p. 66).

- verificabilidad

Cuanto más claramente se hayan formulado y operacionalizado las metas al principio de la planificación, tanto más fácil será, una vez concluido el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprobar si los instrumentos aplicados para la consecución de las metas eran adecuados, y en qué medida los receptores o participantes han alcanzado la meta.

b) Límites y riesgos

La concepción racional finalista de la clase, como consecuencia de su praxis de preparación centrada en el profesor, tiende a una “monoestructura metódica de la clase” (Hage et al. 1985, p. 147), es decir, a la predominancia de la enseñan-

za frontal. Una investigación empírica en la Universidad a Distancia de Hagen, sobre el “Repertorio de métodos de los profesores” dio por resultado que aproximadamente tres cuartos de todas las clases responden a una modalidad frontal de la enseñanza, lo cual significa:

“En la escuela se exige y se promueve a los alumnos de modo unilateral. Casi toda la mañana se la pasan sentados en el puesto fijo que se les ha asignado en el aula, ocupados sobre todo con escuchar, responder cuando se les pregunta, leer, escribir al dictado y hacer cuentas. En la rutina escolar predomina una uniformidad de acción metódica que se halla en llamativa contradicción con la variedad y pluralidad de los modelos de acción conocidos en la teoría y en la práctica, y también metódicamente diseñados” (Meyer 1988, p. 60).

Esta monoestructura de la enseñanza descuida los “fines emancipatorios del aprendizaje” (Mausolf/Pätzold 1982, p. 102), capaces de desarrollar una “madurez profesional”, discurriendo en dirección opuesta a la meta propuesta de una enseñanza orientada a la acción. Para ello se necesitarían formas de enseñanza que posibiliten la actividad, sobre todo la propia, la solución autónoma de problemas, la creatividad, la capacidad propia de decisión, etc. Si preguntamos por las razones que mantienen a tan alto número de profesores aferrados a la forma frontal de enseñanza centrada en el docente, las respuestas aducirán frecuentemente motivos de *falta de tiempo y diversidad de materias*.

En vista de la diversidad de material, muchos profesores ven la única posibilidad de ofrecer las informaciones requeridas aplicando una forma didácticamente reducida, lograda a través de propios *inputs* estructurantes. Esta concepción parte de la experiencia de que la enseñanza frontal significa una forma económica de mediación, la cual hace posible “(...) ofrecer a los discentes a corto plazo un considerable volumen de informaciones” (Mausolf/Pätzold 1982, p. 102). Que los contenidos “ofertados” sean aprendidos, o sea, asumidos y asimilados, es algo que depende de si esta forma de enseñanza es también aplicada de modo efectivo. Lo cual no es el caso cuando casi *exclusivamente o en su mayoría, se ha de aprender a través de una presentación didáctica frontal*. De esta manera se logra tal vez referirse a todas las áreas temáticas relevantes, aunque para los alumnos significa sin duda una sobrecarga el reducir sus propias actividades a la mera escucha y comprensión.

Así pues, en primer lugar, debería debilitar el predominio de la enseñanza frontal en la clase individual, limitándola a aquellas fases en que tal forma puede asumir una función genuinamente razonable dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, como explicación, información). Pero, además, es im-

portante cuidar de “didactizar” los inputs informativos, las explicaciones o el proceso de aprendizaje, de manera que se promueva la comprensión, puesto que es cierto que “hay enseñanza frontal buena, y enseñanza frontal mala, al igual que existe una buena y una mala enseñanza en grupo” (Meyer 1988, p.142).

Elementos	Funciones
1. Indicación del Tema/Título	Dar a los alumnos una impresión sobre qué contenido les espera
2. Notas de indole panorámica	Representar el objeto de la exposición del profesor dentro de su totalidad (visión de conjunto del área temática)
3. Medios auxiliares de organización	Subrayar categorías, ideas y conceptos centrales que tienen una relación con las nuevas informaciones, de modo que éstas puedan ser ordenadas dentro de las categorías ya existentes (advanced organizer)
4. Fundamentación del tema	Explicar qué es lo que se ha de aprender de la exposición del profesor
5. Dar a conocer las metas de aprendizaje	Explicar qué es lo que se ha de aprender de la exposición del profesor
6. Índice/Esquema de estructuración	Explicar cómo está subdividida la exposición y remitir continuamente a ello (3-5 puntos clasificatorios)
7. Aclarar relaciones	“Conciliar integrativamente” (Ausubel) lo subdividido artificialmente
8. Señalar la importancia	Marcar la importancia de determinadas ideas
9. Resumen	Resumir en intervalos regulares puntos de vista importantes
10. Recapitulación (Postorganizer)	Describir lo que ahora, tras la exposición del profesor, deben saber los alumnos
11. Estructuración de nuevas lecciones (Interlecture structuring)	Comunicar qué contenidos siguen a continuación
Advertencias: -máx. 10 minutos por exposición -no más de dos exposiciones en cada 45 minutos	

Fig. 12: Preparación de una exposición del profesor (según Grell/Grell 1987, p. 218)

Jochen y Monika Grell han elaborado una serie de referencias para una preparación didactizada de esta índole dentro de los métodos frontales de enseñanza. Frente a la clásica técnica de la motivación ellos abogan, por ejemplo, por una “entrada informante en la materia de clase” que presenta a los alumnos (en la pizarra, por ejemplo), en una subdivisión bien clara, tanto el tema como las metas de aprendizaje y las actividades de clase. “El principio fundamental de la entrada informante en la materia de clase viene a ser el siguiente: el profesor trata de explicar a los alumnos sus propias intenciones en la medida en que ello sea útil para el aprendizaje de éstos” (Grell/Grell 1987, p. 162). De acuerdo a un modelo similar, estos autores se pronuncian a favor de una preparación de la exposición del profesor claramente estructurada, ordenada desde un principio de modo transparente, proponiendo una estructuración tal como resumimos en la Fig. 12.

Junto a la clara estructuración de la exposición del profesor, breve (máximo 10 minutos) y siempre transparente, lo importante será reducir su monopolio en cuanto la forma de enseñar. Es decir, prever generalmente no más de 20 minutos de exposición por hora de clase, y examinar además si otras formas de enseñanza, tales como el trabajo con un compañero (partner), en grupo o individual, no podrían cumplir funciones de la mediación de información.

Por la psicología pedagógica sabemos que las capacidades para la apropiación permanente de informaciones transmitidas verbalmente son muy limitadas, razón por la que han de ser completadas por el “aprendizaje descubridor” si se quieren lograr éxitos en la enseñanza y efectos de transferencia duraderos.

El problema de la variedad de materias puede perder “explosividad” a través de una didactización estructurada, “concentrada” y transparente, de las exposiciones del profesor, así como a través de la reducción de su porcentaje de participación en la enseñanza. El profesor debería ser consciente de que no se trata tanto de exponer el mayor número de detalles posible, sino que, en último término, lo importante es iluminar las relaciones causales básicas, en el sentido de una reducción didácticamente fundamentada, y lograr así el espacio libre necesario donde aplicar los procedimientos más activantes y autónomos de la labor individual, en grupos o con un compañero, en el sentido de un aprendizaje orientado a la acción.

También el *problema del tiempo*, con frecuencia asociado a las formas de enseñanza más activadoras, se puede resolver parcialmente a través de la preparación didáctica y de una estructuración auxiliar. Requisito para ello es que estas formas de enseñanza estén planificadas como parte integral de una estrategia

didáctica conscientemente orientada a la pluralidad de métodos. De esta manera se supera el monismo metódico de la enseñanza frontal, ejercitándose a la vez formas de trabajo y actitudes de importancia central para una posterior acción cooperativa. El trabajo en grupo, por ejemplo, inicia “una atmósfera social, despierta la comprensión, educa para el carácter servicial y refuerza la conciencia de sí mismo. La enseñanza en grupo multiplica los rendimientos individuales, de manera que el resultado del grupo se convierte en un producto de múltiples aspectos” (Mausolf/Pätzold 1982, p. 106). Finalmente, la enseñanza en grupo puede ser considerada como una forma social que hace posible tratar determinados temas intensamente desde el punto de vista de la información, con distribución del trabajo y, en consecuencia, también con ahorro de tiempo.

Al planificar la clase, el profesor debería, en vista de las limitadas posibilidades temporales, por un lado, y de la gran variedad de materias a tratar, por otro, responder para sí las siguientes cuestiones clave (cf. Fig. 13) si quiere una clase que abra posibilidades de acción al alumno individual.

1. ¿Qué inputs didácticos frontales son probablemente necesarios para lograr la meta de aprendizaje?
Por ejemplo:
 - introducción informante en el tema de clase,
 - inputs informativos adicionales,
 - explicaciones y exposición del profesor.
2. ¿Es posible ofrecer determinados inputs a través de otras formas de mediación?
Por ejemplo:
 - hojas de trabajo con preguntas de descodificación y exploración
3. ¿Cómo ordeno y subdivido las exposiciones del profesor?
4. ¿Qué formas de enseñanza tengo para la continuación, profundización y aplicación de lo expuesto?
5. ¿Qué ayudas para la estructuración y qué instrucciones para el trabajo son necesarias en estas fases de la enseñanza?
Por ejemplo:
 - cuestiones guía para el desarrollo,
 - explicación de las formas de cooperación,
 - ordenamiento distributivo del trabajo de las tareas dentro del grupo.
6. ¿Cómo evalúo los resultados de las diversas fases de actividad?

Fig. 13: Cuestiones clave para abrir oportunidades de aprendizaje orientadas a la acción

c) Aprendizaje de la acción como aprendizaje orientado al proceso

La meta de una formación profesional orientada a la acción no es solo transmitir conocimientos y habilidades a alumnos y aprendices, sino también enseñarles “(...) cómo adaptar los conocimientos de la mejor manera, cómo proceder en la solución de problemas, cómo pueden dirigir y controlar los propios procesos de aprendizaje orientados al proceso. No sólo la meta de la cualificación, sino también el camino hacia ella tiene importancia. Ello exige del profesor mismo también un comportamiento nuevo, más amplio” (Dubs 1978).

- Constitución inductiva del concepto

En este contexto lo importante es configurar de antemano el estadio de la transmisión de información como orientado al proceso. Las diferencias entre un procedimiento orientado al producto y otro orientado al proceso, las evidencia el siguiente ejemplo desarrollado por H. Seitz siguiendo a Aebli:

“Meta del aprendizaje orientada al producto:

El alumno debe poder definir el concepto de ‘derechos de aduana’.

Explicación del profesor:

Los <derechos de aduana> son la cantidad de dinero que una persona tiene que abonar al Estado en la frontera cuando importa una mercancía que ha sido fabricada en un país distinto y que va a ser utilizada en el país de importación. A nuestro país, Suiza, se importan, por ejemplo, ordenadores fabricados en Japón y que luego son usados aquí.

Meta de aprendizaje orientada al proceso:

El alumno debe poder deducir el concepto de ‘derechos de aduana’.

Explicación del profesor:

En un país se fabrica una mercancía. En otro país se la necesita. En el Japón, por ejemplo, se fabrican ordenadores que nosotros podemos usar en Suiza, y por ello se los importa a Suiza. Aquel que quiere importar la mercancía desde el país de producción al país de uso, tiene que abonar en la frontera una determinada cantidad de dinero al Estado. A esta cantidad de dinero se la llama ‘derechos de aduana’ ”(Seitz 1988, p. 123 s.).

Mientras que la forma de transmisión del tema orientada al producto sirve inmediatamente al producto mismo, es decir, a una exacta descripción definitoria del concepto, la explicación orientada al proceso construye el concepto paso a paso en sus elementos significativos, introduciendo solo al final el concepto mismo. Aquí, lo decisivo es el hecho de que se parte de los conocimientos previos de los alumnos; primero se mencionan procesos y elementos del concepto que ya les son “familiares”. Este procedimiento parte del conocimiento psicológico de que la constitución de un concepto generalmente ocurre a través de la vinculación de elementos iniciales ya conocidos. Seitz constata:

“La estructuración de conceptos es un proceso activo de construcción bajo la dirección del profesor. El alumno ha de seguir al menos los pasos de esa construcción, traer de su memoria los conocimientos necesarios para la formación del concepto y asociarlos a las nuevas informaciones, puesto que en caso contrario no será capaz de formar el nuevo concepto. Así pues, en la formación de conceptos, el aprendizaje orientado al proceso es un requisito esencial para la comprensión, para el sentido de los conocimientos” (Seitz 1988, p. 126).

- **Desarrollar capacidades propias**

Para que el alumno o aprendiz pueda realizar por sí la operación básica de la construcción de un concepto, es preciso hacerlos antes conscientes del proceso mismo. Tal aprendizaje reflexivo se puede iniciar, por ejemplo, poniendo otra vez como tema, en la hora de clase o en la secuencia didáctica, al procedimiento mismo (“¿cómo hemos procedido?”, “¿qué pasos de trabajo hemos dado?, etc.).

Otras posibilidades son, por ejemplo, protocolar el propio trabajo o la observación de colegas aprendices calificados. A través de tales formas de aprendizaje reflexivo se crean también las condiciones para un fomento del aprendizaje autónomo, el cual constituye, según Seitz (1988), el tercer paso dentro del aprendizaje orientado al proceso.

- **Fomento del aprendizaje autónomo**

Lo decisivo es que el alumno o aprendiz se haga consciente de su propia situación de aprendizaje, y que, además, se halle en condiciones de dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Se trata, pues, de dos aspectos a los que debería prestar atención un aprendizaje orientado a la acción, el cual también está referido al desarrollo de capacidades metacomunicativas.

1. Tomar conciencia de la situación personal del aprendizaje:
 - conocimientos sobre la índole de la tarea de aprendizaje,
 - conocimientos sobre mi persona (motivación, conocimientos objetivos),
 - conocimientos sobre mi procedimiento, sobre mis estrategias de aprendizaje.

2. Controlar, dirigir y adaptar permanentemente el proceso de aprendizaje
 - reflexionar sobre el propio aprendizaje,

Fig. 14: Capacidades metacognitivas (Seitz 1988, p. 129)

Pese a todo, sólo con el aspecto de la orientación hacia el proceso y con la acentuación e las capacidades metacomunicativas, no queda suficientemente determinada la orientación a la acción en la formación profesional. Sin que aquí podamos ocuparnos de las diversas teorías del aprendizaje orientado a la acción, una característica común de todas ellas puede ser el hecho de que su fundamentación la hallan todas en último término en una antropología a la que sirve de base la idea “(...) de que el hombre es un ser que actúa razonablemente, que es actuando como se enfrenta al mundo y también actuando se hace <mundo>” (Kaiser 1987, p. 16). De aquí se deriva, totalmente en el sentido de lo expuesto, que “frente a los procesos de aprendizaje en los que se aprende sólo a través de símbolos, es decir, de sistemas conceptuales, las acciones concretas de los alumnos adquieren un valor muy especial dentro de una concepción de la formación orientada a la acción” (Op. cit., p. 17). En este sentido, la orientación a la acción es desde siempre una categoría central de la pedagogía profesional y económica, pudiendo aquí ser considerado, según J. Münch, como antropológicamente evidente el que “el aprendizaje de la acción” ha de ser considerado “como la meta de aprendizaje por antonomasia” de la escuela y de la formación profesional (Münch 1978, p. 229).

Sin embargo, la “orientación hacia la acción” encierra un segundo momento, de índole reflexiva, a saber: la reflexión sobre la acción propia, la apropiación consciente –discente– de estrategias de acción en el sentido de un desarrollo de capacidades formales, “aplicables” al mayor número posible de ulteriores situaciones de acción. Precisamente en este sentido cobra cada vez más importancia la orientación hacia la acción dado que ella sirve para el desarrollo de cualificaciones clave.

